

Vergleichende Sozialisationsforschung als Herausforderung und als Chance für die Soziologie

Schöfthaler, Traugott

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schöfthaler, T. (1978). Vergleichende Sozialisationsforschung als Herausforderung und als Chance für die Soziologie. In K. M. Bolte (Hrsg.), *Materialien aus der soziologischen Forschung: Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28. September bis 1. Oktober 1976 in Bielefeld* (S. 400-444). Darmstadt: Luchterhand. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-137156>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Vergleichende Sozialisationsforschung als Herausforderung und als Chance für die Soziologie

Traugott Schöfthaler

"You have learned something.
That almost feels at first as
if you had lost something".
(G.B. Shaw, Major Barbara)

1. Vergleichende Sozialisationsforschung und Soziologie

Herr Geulen hat in seiner Übersicht über den Stand soziologischer Sozialisationsforschung festgestellt, die noch vor einiger Zeit vorhandenen Diskussionszusammenhänge zwischen Pädagogik, Psychologie und Soziologie seien heute zerrissen; das Thema sei zur Domäne nicht-soziologischer Disziplinen geworden¹⁾.

In vergleichender Sozialisationsforschung ist die gegenwärtige Situation ähnlich mit dem Unterschied, daß dieses Feld seit jeher durch Kulturanthropologie und Ethnologie bearbeitet wurde und neuerdings immer mehr auch zum Gegenstand psychologischer Forschungen wird. Vergleichend-soziologische Arbeiten stehen bisher weitgehend außerhalb der dort erarbeiteten Problematik. Die größte Nähe zum Thema haben noch vergleichende Untersuchungen von Bildungsinstitutionen²⁾, von Wechselbeziehungen zwischen gesellschaftlicher und individueller "Modernisierung"³⁾ und generell der Funktion individuellen Verhaltens in unterschiedlichen Sozialsystemen⁴⁾. Sozialisation als Prozeß ist jedoch in diesen Arbeiten eher vorausgesetzt als problematisiert⁵⁾.

Meine These ist:

Für die Soziologie wäre eine Beteiligung an der neueren Debatte

um vergleichende Sozialisationsforschung sowohl thematisch als auch strategisch relevant:

- In jüngeren ethnologischen und psychologischen Arbeiten zum Thema brechen oft elementar-soziologische Fragen auf, ohne im monodisziplinär abgesteckten Untersuchungsrahmen weiterverfolgt zu werden.
- Eine vergleichende Soziologie, die dies als Herausforderung aufnimmt, hätte die Chance, Kriterien zur Neuorientierung soziologischer Sozialisationstheorie generell zu gewinnen.

Der vorliegende Beitrag ist nicht ein Bericht über soziologische Forschungen, sondern stellt Überlegungen an, wie und warum sich Soziologen mit Problemen beschäftigen sollen, die bisher als Domäne anderer Disziplinen gelten. Dabei soll aus dem inneren Zusammenhang der verschiedenen Perspektiven vergleichender Sozialisationsforschung der Ort soziologischer Arbeit bestimmt werden.

2. Vergleichende Sozialisationsforschung als Thema

Das auf den ersten Blick verwirrende Shaw-Zitat reflektiert die jeder Sozialisationstheorie immanente Frage nach der Richtung von Lernprozessen⁶⁾. Sind sie als Vermehrung von Wissen und Fähigkeiten oder kurz: als Aufbau von Handlungskompetenzen zu verstehen oder müssen sie als soziale Festlegungen gelten, als umwelt-funktionale Selektionen aus einer größeren Zahl von Entwicklungsmöglichkeiten? Das erste Interpretationsmuster könnte man als "psychologisch", das zweite als "soziologisch" ansehen; jedoch sind beide offensichtlich so komplementär, daß sie kaum voneinander getrennt gedacht werden können.

Das Doppelproblem Aufbau und Festlegung eignet sich deshalb gut als interdisziplinäres Raster von Sozialisationstheorie,

da es die verschiedenen sozialwissenschaftlichen Perspektiven zusammenbinden und aufeinander verweisen kann. In vergleichenden Forschungen wird jedoch das Problem Überwiegend nur von einem der beiden Pole her gesehen. Exemplarisch zeigen dies die Positionen Jean Piagets und Claude Lévi-Strauss'. Piagets zentrale These ist, die handlungssteuernden Strukturen des Individuums entwickelten sich in einer universellen Stufenfolge, deren Richtung als Aufbau von Handlungskompetenzen bestimmt werden könne⁷⁾. Da diese Annahme den interessantesten Teil der neueren Arbeiten im Feld vergleichender Sozialisationsforschung angeregt hat, soll ihre Relevanz im Folgenden näher ausgeleuchtet werden. Lévi-Strauss, der im Unterschied zu Piaget von vornherein vergleichend vorgeht, sieht Sozialisation als fortschreitende Auswahl aus und als Festlegung von anfangs zumindest rudimentär vorhandenen "polymorphen", ungerichteten Verhaltensschemata und Denkstrukturen⁸⁾. Interindividuelle Unterschiede sind nach Piaget Resultate sozialer Transformationen grundsätzlich universeller Entwicklungsprozesse. Diese soziologische Perspektive ist freilich in Piagets Werk marginal⁹⁾. Lévi-Strauss begreift solche Unterschiede dagegen als kultur- und gesellschaftsspezifische Selektionen und vernachlässigt die Dimension der Entwicklungsrichtung individueller Lernprozesse¹⁰⁾. Zudem ist diese These im Zusammenhang seiner strukturalistischen Ethnologie nur wenig ausgearbeitet, und sie ist - da es bisher keine eigentlich soziologische Forschung zum Thema gibt - als Sozialisationsthese noch kaum aufgegriffen worden¹¹⁾.

Ich möchte deshalb das allgemeine Problem Aufbau und Festlegung vorwiegend anhand seiner Version nach Piaget und der Debatte, die sich in vergleichender Forschung daran entzündet hat, verfolgen. Mit Lévi-Strauss' Version soll zunächst nur hilfsweise der Ort soziologischer Arbeit markiert werden.

Das hat zur Folge, daß eine ganze Gattung vergleichender Sozialisationsforschung hier nicht zur Diskussion steht. Die

Vielzahl von tendenziell deskriptiven Untersuchungen der Dauer und Funktion von Kindheit, Jugend und Adoleszenz, der Familienstruktur und der Erziehungspraktiken in verschiedenen Gesellschaften¹²⁾ bietet nicht direkt Anknüpfungspunkte für Soziologie, sondern verlangt zunächst überhaupt nach theoretischer Fundierung. Der Nutzen solch beschreibender Feldforschung in der Ethnologie soll damit nicht bestritten werden¹³⁾. Soziologische Beiträge zum Thema sind jedoch m.E. vor allem dann wichtig, wenn sie dort ansetzen, wo das Feld theoretisch schon aufbereitet ist. Die an Piaget orientierten Arbeiten stehen auf doppelte Weise in der Kontinuität der Theoriediskussion vergleichender Sozialisationsforschung:

- Sie nehmen die aus der Kulturanthropologie überkommene Debatte um eine eher universalistische oder eher relativistische Theoriebildung¹⁴⁾ neu auf. Sie harmonisieren dabei nicht die beiden Alternativen nach dem Prinzip der Human Relations Area Files, die - wie in einer Datensammlung auch kaum anders möglich - allgemeine Kategorien als universelle Formen setzen, die der Klassifikation situationsspezifischer Inhalte dienen¹⁵⁾. Sie versuchen vielmehr, Universelles und Relatives als erkenntnistheoretisch voneinander abhängige Dimensionen ein- und desselben Sozialisationsprozesses zu bestimmen.
- Sie schließen auch an die mit Beginn dieses Jahrhunderts einsetzende Kultur- und Persönlichkeitsforschung an. Zunächst mehr an globalen Zusammenhängen orientiert, entwickelte diese immer deutlicher ein Konzept von Einzelpersönlichkeit, von dem die Psychologie per definitionem ausgeht¹⁶⁾. Die neuere Präzisierung des Verhältnisses von Kultur und Persönlichkeit auf die Beziehungen zwischen Kultur und Kognition¹⁷⁾ ist schon Ergebnis gemeinsamer Arbeit von Ethnologen und Psychologen. Aus der Sackgasse eines verfestigten Kultur- und Persönlichkeitsstrukturbegriffs¹⁸⁾ führte unter anderem eine an Piaget orientierte Neudefinition von "Sozialisation"¹⁹⁾, Analog dazu soll deshalb hier die miteinander verschränkte

Entwicklung von Strukturen kognitiven und kommunikativen Handelns als "Sozialisation" begriffen werden.

Die Rede von "vergleichender Sozialisationsforschung" bedarf in diesem Zusammenhang noch einer Begründung. Sozialisationsforschung ist im Grunde ein ständiger Vergleich individueller Entwicklungsprozesse auf den Erklärungsebenen verschiedener sozialer Aggregate und Bedingungen wie Familie, Subkultur, Klasse, Schicht, Kultur, Gesellschaft. Es wäre also eigentlich stets nötig, die Ebene des Vergleichs anzugeben, so wie das der Begriff "interkulturelle Sozialisationsforschung" anzeigt, mit dem das Gros der hier verhandelten Literatur üblicherweise gruppiert wird. Die Hervorhebung des Kulturbegriffs ist jedoch irreführend²⁰⁾, da "Kultur" ebenso wie "Umwelt" in den meisten der hier diskutierten Arbeiten als Sammelbegriff für "Soziales" dient, als eine Restkategorie. Hier geht es jedoch um die soziologische Relevanz solcher Forschung, das heißt: um die Chance, Gesellschaft als je spezifische Bedingungsebene zu fassen. Ich will deshalb den Begriff "vergleichende Sozialisationsforschung" für Konzepte reservieren, die sich auf Untersuchungen in verschiedenen Gesellschaften stützen oder die Gesellschaftsebene wenigstens implizit berücksichtigen. Auch die Anwendung einer in der Gesellschaft A entwickelten Sozialisationstheorie auf die Gesellschaft B ist in diesem Sinne implizit vergleichende Sozialisationsforschung.

3. Piaget und die Bedeutung des "generativen Paradigmas" für vergleichende Sozialisationsforschung

Piagets psychologisches Entwicklungskonzept ist in sozialwissenschaftlichen Sozialisationstheorien breit rezipiert²¹⁾ und soll deshalb hier nicht im Einzelnen dargestellt werden. Es eignete sich gut als Grundlage interdisziplinärer Forschung, da es beobachtbares Verhalten auf sozial generierte, d.h. durch

Interaktion konstituierte, und ihrerseits wiederum generative, d.h. handlungsleitende Strukturen im Individuum bezieht. Ein solches Konzept kommt sowohl der nachbehavioristischen Psychologie als auch der nachidealistischen Pädagogik und der nach-positivistischen Soziologie entgegen.

Paradigmatisch wirkte besonders die aus der neueren Linguistik entlehnte Deutung der von Piaget sequentiell geordneten generativen Strukturen als "Kompetenzen"²²⁾. Diese Kompetenzen sind theoretische Konstrukte, die eine Klassifikation der in Entwicklungsprozessen beobachtbaren Handlungen voraussetzen.

Das läßt sich gut an den berühmten Pendelexperimenten zeigen. Ein Versuchsleiter demonstriert, daß ein kurzes schweres Pendel schnell schwingt, ein langes leichtes dagegen langsam, und stellt die Frage, wovon die Frequenz des Pendels abhängt: Von seinem Gewicht oder seiner Länge. Ein Vorschulkind beantwortet die Frage, indem es sich eine Dimension der beobachteten Handlung herausgreift und entweder sagt, ein kurzes, oder ein schweres Pendel schwinde schneller. Ein Grundschulkind dagegen kombiniert bereits mehrere Merkmale und sagt, das kurze und schwere Pendel schwinde schneller. Erst ein Jugendlicher auf der Sekundarstufe löst sich von der konkreten Beobachtung, formuliert Hypothesen und kommt zu dem Schluß, er müsse zur Beantwortung der Frage auch die nicht realisierten Kombinationen von Gewicht und Länge überprüfen²³⁾. Durch Abstraktion aus der Beobachtung solcher typischer, im vorliegenden Fall kognitiver, Entwicklungsunterschiede gewinnt Piaget das Konstrukt eines sukzessiven Aufbaus von Kompetenzen. Sie sind zu verstehen als Handlungspotential, als grundsätzliche Fähigkeiten zu bestimmten Handlungen ("Performanzen"). Den genannten Beispielen entsprechen das voroperationale, das konkret-operationale und das formal-operationale Kompetenzniveau einer kognitiven Entwicklung. Erkenntnisfähigkeit nimmt quantitativ (als Kombination immer zahlreicherer Dimensionen) und qualitativ (als sukzessive Lösung aus der Bindung an Handeln und Anschauung) zu. Kommuni-

kative Entwicklung ist nach Piaget parallel dazu als Ablösung "heteronomer" durch "autonome" moralische Urteilsfähigkeit gekennzeichnet²⁴⁾.

Die Fragen des Erwerbs von Kompetenzen und ihrer Transformation in Performanzen markieren zentrale Probleme dieses "generativen Paradigmas". Sie zielen auf einen interdisziplinären Zusammenhang: Der Kompetenzerwerb kann weder allein auf gesellschaftliche Bedingungen noch allein auf individuelles Handeln zurückgeführt werden; Transformationen sind weder anhand nur individueller Prädispositionen noch anhand nur sozialer Realisierungsbedingungen zureichend zu beschreiben. Das Kernproblem des Paradigmas liegt in der von Piaget mehrfach formulierten Annahme einer gattungsspezifischen Universalität der Stufen des Kompetenzaufbaus. Die theoretischen Konstrukte Piagets sind nicht beliebige Abstraktionen von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie sind definiert als Elemente eines Handlungspotentials der menschlichen Gattung und damit als Universalien individueller Entwicklung²⁵⁾.

Von daher fordert Piaget vergleichende Forschung soziologisch heraus. Die Vergleichsproblematik spielt in seinem Werk zwar nur eine untergeordnete Rolle; er räumt aber gelegentlich²⁶⁾ ein, seine Theorie sei nur vorläufig durch vergleichende Daten abgesichert²⁷⁾. Interindividuelle Differenzen in Entwicklungsprozessen, wie sie in vergleichenden Untersuchungen naturgemäß besonders deutlich sichtbar werden, führt er auf vier Faktorengruppen zurück: Neben biologischen nennt er die des Gleichgewichts in der Umwelt-Adaptation, die der sozialen Interaktion und die der Transformation durch Kultur und Erziehung²⁸⁾. Er drängt das Problem der sozial bedingten Variation von Entwicklungsprozessen jedoch auf die Performanzebene ab. Die Performanzen des Erkennens und Erfassens von Umwelt variieren nach Piaget kulturell, nicht dagegen die zugrundeliegenden Kompetenzen²⁹⁾.

Eine zweite Herausforderung liegt in der These, die Universalität der Entwicklung sei evolutionär relativ. Piaget interpretiert ethnologische Untersuchungen, denen zufolge Individuen in "traditionalen" Gesellschaften oft nicht das formal-operatorische Niveau erreichen, als Belege für einen vorzeitigen Abbruch des Kompetenzaufbaus in evolutionär rückständigen Sozialstrukturen und relativiert damit seine Universalienbehauptung³⁰⁾. Das ist eine entscheidende Korrektur seiner sonstigen Annahme, die soziale Konstitution der universalen Stufenfolge von Kompetenzen sei bereits durch Interaktion - gleichgültig welcher äußeren Gestalt - gesichert³¹⁾. In soziologischer Perspektive erschöpft sich die Frage nach der sozialisatorischen Funktion traditionaler und "moderner" Sozialstrukturen sicher nicht in der Feststellung, anschauungsgebundene Erkenntnis wäre evolutionär durch die Fähigkeit zu freiem Symbolgebrauch abgelöst³²⁾. Vergleichende Soziologie könnte diese These in den umfassenderen Zusammenhang einer Theorie des Verhältnisses von Evolution und Sozialisation einbringen. Dies würde - unabhängig von der Gültigkeit der Behauptung Piagets - Bedeutung und Wertung individueller und gesellschaftlicher Entwicklungen neu zur Diskussion stellen³³⁾.

Weitere Anknüpfungsmöglichkeiten findet die Soziologie in Piagets These, Ungleichzeitigkeiten und "horizontale Verschiebungen" der Entwicklung seien ebenfalls auf soziale Faktoren zurückzuführen³⁴⁾. Piaget sieht die typischen Tätigkeitsforderungen in verschiedenen familialen und beruflichen "Umwelten" als Ursachen für eine Beschleunigung oder Verzögerung des Kompetenzerwerbs insgesamt oder im Detail³⁵⁾.

Vergleichend-soziologische Forschung, die sich an Piaget orientiert³⁶⁾, könnte die kritischen Potenzen seines Universalienkonzepts aus ihrer Latenz holen. Anders als die traditionellen Versuche, den kleinsten gemeinsamen Nenner oder soziologisch neutralisierte Bausteine sozialen Handelns als Universalien zu

begreifen³⁷⁾, ist Piagets Universalienthese dynamisch. Wie U. Oevermann mehrfach herausgearbeitet hat³⁸⁾, können im Rahmen des generativen Paradigmas nicht nur die Transformationen von Kompetenzen in Performanzen, sondern auch der Aufbau universeller Kompetenzen selbst auf soziale Faktoren zurückgeführt werden³⁹⁾. Eine vergleichende Forschung, die nur prüft, wie weit Piagets Annahmen falsifiziert werden können und deshalb seine Universalienthese eingeschränkt werden muß, ist - wie später zu zeigen ist⁴⁰⁾ - wenig produktiv. Im Sinne kritischer Theorie hätte die Universalienkategorie die Funktion einer theoretischen Vorgabe. Sie stünde für die Erwartung, solche Umwelten, die einen vollständigen Aufbau und eine optimale Transformation von Kompetenzen behindern, ließen sich verändern⁴¹⁾. Analog zur empirischen Strategie einer Varianzmaximierung, wie sie Herr Eckensberger erläutert hat⁴²⁾, könnte soziologisch vergleichende Forschung mit Hilfe der Universalienkategorie den Horizont ausweiten, in dem eine Sozialisationstheorie Veränderungen für realisierbar erklären kann. Eine Soziologie, die Piagets Herausforderung annimmt, sollte deshalb den normativen Gehalt seiner Theorie nicht eliminieren, sondern die Chance einer Begründung sozialisationstheoretischer Normen nutzen.

Piagets Konzept fordert auch dazu heraus. Das generative Paradigma impliziert eine Wenn-dann-These im Potentialis: Eine Kompetenz kann realisiert werden, muß aber nicht. Theoriebildung im Rahmen dieses Paradigmas ist eine Umkehrung des generativen Prozesses: Sie erschließt aus der Beobachtung von Performanzen Kompetenzen. Daß dieser Abstraktionsvorgang also ebenso wie der generative Prozeß im Potentialis stehen müßte, kommt bei Piaget zu kurz. Vergleichende Forschung zwingt dagegen zur ständigen Begründung der theoretisch gewonnenen Annahmen über den Verlauf von Sozialisationsprozessen. Piagets Konzept universeller Entwicklung verhält sich jedoch ebenfalls kritisch gegenüber vergleichender Forschung. Die Erforschung von So-

zialisationsprozessen in unterschiedlichen Kulturen und Gesellschaften tendiert leicht zur Beliebigkeit in der Bestimmung von Sozialisationszielen. Die klassische Kulturanthropologie ist deshalb überwiegend kulturellrelativistisch; sie stellt die unterschiedlichen Entwürfe "gelungener" Sozialisation deskriptiv nebeneinander⁴³⁾. Piagets Entwurf eines universellen und logisch voranschreitenden Aufbaus von Kompetenzen dagegen zwingt zur Frage nach Struktur und Bedingungen optimaler Entwicklung, ebenso wie er sich der Frage nach möglicher Ethnozentrik stellen muß. Beide Fragen zielen auf eine Klärung des normativen Gehalts von Sozialisationstheorie; in beiden Fällen ist vergleichende Forschung unentbehrlich.

Ein wissenssoziologischer Beitrag hierzu wäre die Analyse der gesellschaftlichen Voraussetzungen verschiedener Entwürfe "gelungener" Sozialisation⁴⁴⁾. Aufgabe der Soziologie ist deshalb nicht eine additive, die Piagets formale Theorie des Kompetenzaufbaus um die Dimension ihrer sozialen Festlegung erweitert. Sie hat auch nach dem sozialen Ort der Theorie zu fragen. So konzentriert sich die gegenwärtige Kritik an Piaget u.a. auf die Frage nach den möglichen Ursachen für die Konstruktion der formal-operationalen Kompetenzstufe als Ziel kognitiver Entwicklung, die nach Piaget u.a. durch ein wachsendes "Bedürfnis" nach Widerspruchsfreiheit und formaler Logik vorangetrieben wird⁴⁵⁾. Ob im Sinne von Georg Lukács die Befreiung der Erkenntnis aus den Fesseln konkreter Anschauung nicht zugleich eine Auslieferung an die Anforderungen der kapitalistischen Industriegesellschaft darstellt und "abstrakt-formalistisches Bewußtsein angepaßter Individuen begründet, ist eine wesentliche Frage solcher Wissenssoziologie⁴⁶⁾.

Piagets Relevanz für vergleichend-soziologische Forschung ist in jedem Falle davon abhängig, für welche der zahlreichen Deutungen seiner Theorie man sich entscheidet. Anhand einer Gegenüberstellung "empiristischer", "verstehender" und "kon-

zeptueller" Interpretationen - wie ich sie nennen möchte - will ich zusammenfassend begründen, weshalb ich die "konzeptuelle" für besonders produktiv halte.

"Empiristische" Piaget-Interpretationen sind vor allem in den USA sehr verbreitet. Sie tendieren dazu, die Differenz von Kompetenz und Performanz einzuebnen, indem sie die Universalienthese in die Zange von Verifikation und Falsifikation nehmen⁴⁷⁾. Eine Reifikation von Universalien erstickt jedoch ihre kritische Potenz.

"Verstehende" Interpretationen, die der interaktionistischen Tradition verpflichtet sind, dürfen vermutlich als "werktreu" gelten. Sie begreifen Piagets Theorie als Theorie des "epistemischen Subjekts" und die Kompetenzen als idealisierte Konstrukte⁴⁸⁾. Besonders wichtig sind neue empirische Konzepte, die der Differenz von Kompetenz und Performanz gerecht zu werden suchen, indem sie eine Strategie des "Ausbuchstabierens" der objektiven Sinnzusammenhänge von Sozialisationsprozessen vorschlagen⁴⁹⁾. Wesentlich über Piaget hinaus gehen soziologische Versuche einer Erfassung der Festlegungsdimension. Ihr Ziel ist eine "schicht- und subkulturspezifische" Analyse sozial typisierter Strategien, psychischer Mechanismen und sozialer Deutungsmuster, die die Umsetzung von Kompetenzen in Performanzen steuern⁵⁰⁾.

"Konzeptuelle" Interpretationen dagegen versuchen, den engen, formalen Kompetenzbegriff Piagets so auszuweiten, daß er Elemente typischer sozialer Festlegungen einschließt. Ich nenne sie "konzeptuell", weil sie im Sinne der oben formulierten Forderung, die theoretischen Konstrukte als Abstraktionen im Potentialis zu verstehen, das Konzept Piagets nicht als abgeschlossen betrachten. Mehr als die "verstehenden" Interpretationen möchten sie die theoretischen Konstrukte als Idealisierungen offen halten. So ersetzen Th. B. Seiler et al. Piagets These einer "Notwendigkeit" von Entwicklung nach sach-

logischen Kriterien durch die These der "Folgerichtigkeit" einer Entwicklung, die als Resultat "aus der Interaktion eines Individuums mit der jeweils gegebenen Umwelt" verstanden werden soll⁵¹⁾. K.F. Riegel formuliert Piagets Kompetenzen um, indem er mehrere Modi des Kompetenz-Habens erschließt. Er unterscheidet das bloße Vorhandensein einer Kompetenz von ihrem situationsadäquaten Gebrauch, den er als "dialektischen" bezeichnet⁵²⁾. Im Sinne von Lukács' Kritik des angepaßten Bewußtseins müßte man dann Piagets Trennung von Form und Inhalt zurücknehmen:

"Abstrakter Formalismus" wäre zwar nach sachlogischen Kriterien höchste kognitive Kompetenzstufe, da er Hypothesenbildung jenseits unmittelbarer Anschauung und schlußfolgerndes Denken einschließt; die entwickeltste Erkenntnisstufe des Angehörigen einer ausgebeuteten Klasse dagegen wäre höchst konkret: Nach den Kriterien der Folgerichtigkeit und Situationsangemessenheit müßte sie in der Fähigkeit zu praktischen Hypothesen und Schlußfolgerungen bestehen, die eng an die eigene Anschauung gebunden sind, und in der Unfähigkeit, über deren Gültigkeit auf einer bloß formal-logischen Ebene zu entscheiden.

Das Spezifikum der "konzeptuellen" Piaget-Interpretation ist, daß sie nicht allein aus der formalen Stufenleiter qualitative Kriterien für eine Analyse realer Sozialisationsprozesse gewinnen will, sondern die "bereichsspezifischen" Funktionen von Kompetenzen mit heranzieht, die in "sachlogischer" Perspektive als beliebig variierende Inhalte formaler Entwicklungsstufen erscheinen. Urteile über Progression und Regression, Lernen und Verlernen in Sozialisationsprozessen bedürfen einer Begründung, nicht nur einer Ableitung aus sachlogischen Entwicklungssequenzen.

Eine "konzeptuelle" Piaget-Interpretation zwingt dazu, weil sie die Normativität der Theorie nicht ausblendet. Sie kann Piagets Herausforderung an die Soziologie zur Geltung bringen,

da sie die Dimensionen des Aufbaus und der sozialen Festlegung von Kompetenzen nicht auseinanderreißt.

4. Die vergleichenden Forschungen und Konzepte

In einer kurzen Übersicht über vergleichende Erforschung kognitiv-kommunikativer Sozialisationsprozesse möchte ich vor allem zwei Probleme klären:

Erstens: Welche Konsequenzen hat die Vernachlässigung der Dimension sozialer Festlegung von Kompetenzen in vergleichender Forschung, und welche der Konzepte, die sich um Abhilfe bemühen, stellen Anknüpfungspunkte für soziologische Arbeit dar?

Zweitens: Unter welchen Bedingungen ist eine universalistische Ausrichtung solcher Forschung möglich, und welche Bedeutung käme ihr zu?

4.1. Versuche vergleichender Bestätigung von Piagets Theorie

Die vergleichenden Forschungen zur Frage der Gültigkeit der Entwicklungstheorie Piagets sind Legion⁵³⁾. Arbeiten zur Überprüfung einzelner Thesen an verschiedenen Populationen zeigen einen gemeinsamen Trend: Sie belegen eine deutliche Korrelation von Höhe der Testscores und Milieuangemessenheit des Testaufbaus⁵⁴⁾. Da die Ergebnisse extrem von der Untersuchungsanlage determiniert sind, können gegensätzliche Daten oft nicht in einem Zusammenhang interpretiert werden. Ein klassisches Beispiel sind die Studien P. Greenfields und D.R. Price-Williams' über westafrikanische ungeschulte Kinder. Alle der von Price-Williams untersuchten Tiv-Kinder aus Nigeria, die älter als acht Jahre waren, konnten zutreffende Aussagen über die Erhaltung kontinuierlicher und diskreter Mengen (z.B. Erde und Nüsse)

machen, die in verschiedene Gefäße umgeschüttet bzw. deren äußere Anordnung verändert wurde. Sie waren auch in der Lage, verschiedene Früchte nach abstrakten Klassifikationskriterien zu ordnen und diese zu benennen⁵⁵⁾. In vergleichbaren Experimenten P. Greenfields bei den Wolof in Senegal ließen meist mehr als die Hälfte der Kinder solche Kompetenzen vermissen⁵⁶⁾. Die Frage der Milieuangemessenheit von Tests ist, dies wird in solchen Studien deutlich, nicht nur eine Frage der Optimierung des empirischen Instrumentariums, sondern setzt eine genaue Erfassung von Milieus voraus. Diese wurden oft mehr deskriptiv als analytisch charakterisiert, indem z.B. die Gegenstände bestimmt wurden, die in einer Lebenswelt üblicherweise in Gebrauch sind, oder indem der Experimentator sein Urteil über aktive oder passive Lebensbewältigung in einer Umwelt als Kriterium für die Angemessenheit von Tests nimmt⁵⁷⁾. Hier ist ein erster, direkter Anknüpfungspunkt für soziologische Arbeit.

Es ist auch versucht worden, Piagets Gesamtkonzept vergleichend zu bestätigen. In den hier einschlägigen Theorien milieu-unabhängig-universeller "adaptiver Intelligenz"⁵⁸⁾ und einer "gegenstandsunspezifischen" Denkstruktur⁵⁹⁾ sind die empirischen Beliebigkeitsspielräume extrem ausgenutzt; die Theorie universeller Entwicklung von Kompetenzen ist zu einem verallgemeinerten Entwicklungsfahrplan reduziert. Es wird tendenziell nur noch untersucht, was ohnehin niemand bezweifelt: Z.B. daß mit zunehmendem Alter die Kapazität zur Klassifikation immer weiterer Merkmale steigt⁶⁰⁾. Die meisten spezifischen und alle normativen und implizit soziologischen Fragestellungen Piagets werden ausgeblendet, so daß seine so nach empiristischem Muster interpretierten Thesen kaum noch jemanden herausfordern dürften.

4.2. Untersuchungen zur kognitiven Repräsentation von Umwelt- erfahrung

Untersuchungen von Eskimo-, westafrikanischen und mexikanischen

Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durch die psychologische Schule um J.S. Bruner gehen davon aus, daß Kompetenzstrukturen Erfahrungen des Kindes in seiner Umwelt repräsentieren. Da sie vorwiegend mit Piaget-Tests arbeiten, können sie die Erfahrungsdimension als Erweiterung des formalen Aufbau-Schemas Piagets diskutieren. Dabei bleibt dieses Konzept freilich nicht unangestastet⁶¹⁾. So kennzeichnet Piaget den Trend kognitiv-kommunikativer Entwicklung unter anderem mit der Ablösung kindlicher "Egozentrik" durch "Soziozentrik". Er meint damit, daß eine Wahrnehmung der Umwelt in Analogie zur eigenen Person einer objektivierten Strategie des Erkenntnisgewinns Platz macht⁶²⁾. Bruner und seinen Mitarbeitern dagegen gelang es, Egozentrik und Soziozentrik als Handlungsorientierungen zu analysieren, deren Ausprägung davon abhängt, ob die Kinder in eher person- oder gruppenzentrierten Interaktionsstrukturen aufwachsen⁶³⁾. Ähnlich konnten die bei Piaget sequentiell geordneten Kompetenzstrukturen in einen engen Zusammenhang mit typischen sozialisatorischen Umwelten gebracht werden: Schriftunkundige Buschkinder zeigten sich in der Lage, Gegenstände nach der Dimension "Farbe" voneinander zu unterscheiden; eingeschulte Gleichaltrige aus demselben Milieu waren zusätzlich imstande, die Dimension "Form" als eigenständiges Charakteristikum zu erkennen; und vergleichbare Stadtkinder innerhalb derselben Kultur konnten auch noch die Funktionen der vorgelegten Gegenstände begrifflich von ihrer Form und Farbe trennen⁶⁴⁾. Der Aufbau von Kompetenzen stellte sich damit nicht - wie im eingangs zitierten Pendalexperiment - als sachlogische Entwicklung dar, sondern als Funktion von Umweltanforderungen. Für eine soziologische Fragestellung besonders wichtig ist, daß im Rahmen dieser Untersuchungen gezeigt werden konnte, daß es weniger "kulturelle" Faktoren sind, die zur Herausbildung qualitativ unterschiedlicher Kompetenzstrukturen führen, als sozioökonomische, die innerhalb ein- und derselben "Kultur" ähnlich wie zwischen verschiedenen Kulturen wirken. M. Maccoby und N. Modiano untersuchten mit Hilfe von Piaget-Tests sechs- bis dreizehnjährige Kinder aus Boston, Mexico-City und einem mexikanischen Dorf

Dabei fanden sie zwei wichtige Ergebnisse, die an das erinnern, was Lévi-Strauss' These einer sukzessiven sozialen Festlegung ursprünglich "polymorpher" Handlungsstrukturen andeutet:

Bis zum Alter von acht Jahren unterscheiden sich die Testergebnisse der drei Gruppen kaum; später jedoch fallen die Leistungen der Landkinder stark zurück. Von den zwölf- und dreizehnjährigen Kindern abstrahieren allein die Stadtkinder in größerer Zahl von der konkreten Anschauung, indem sie im Sinne der formal-operationalen Kompetenz Piagets Hypothesen über das bilden, was man mit den vorgelegten Gegenständen alles tun könnte.

Die Autoren vertreten jedoch nicht die These, die Landkinder erreichten nicht die "höchste" Stufe der Kompetenzentwicklung. Sie vermuten vielmehr, die Umwelтанforderungen auf dem Land zielten mehr auf die Herausbildung der Fähigkeit zum Unterscheiden, die "eine echte Beziehung zu individuellen Menschen, individuellen Gegenständen und einmaligen Geschehnissen" voraussetze. Die Piaget-Tests seien mehr auf Stadt-Kinder und deren Denken in Verallgemeinerungen zugeschnitten⁶⁵⁾. Eine solche Suche nach umweltfunktional unterschiedlichen Entwicklungsprozessen ist jedoch die Ausnahme in den Repräsentationsstudien. Sie sind gegenüber der Dimension des Kompetenzaufbaus meist reduktiv insofern, als sie nur von einer idealisierten Linie individueller Entwicklung ausgehen und prüfen, welche Umwelterfahrungen nötig sind, um ihr zu folgen. Dies ist auch das Muster jener Untersuchungen australischer Ureinwohner, die eine deutliche Korrelation von Assimilationsgrad an die Industriegesellschaft und Bewältigung von Piaget-Tests feststellen⁶⁶⁾.

Im Rahmen dieser Studien finden sich viele Daten, die Piaget korrigieren, indem sie die Bedeutung sozialer Faktoren wie Stadt und Land, formalisierte und weniger formale Bildung, agrarische, handwerkliche und industrialisierte Sozialstruktur für den Aufbau von Kompetenzen nachweisen.

4.3. Dualistische Typisierungen der Wahrnehmung und Aneignung von Umwelt

Die Dimension der umweltfunktionalen Festlegung individueller Entwicklung spielt dagegen in ethnologischer und anthropologischer Literatur eine größere Rolle. Hier hat der Versuch eine lange Tradition, den Gegensatz von gleichzeitig existierenden "modernen" und "traditionalen" Gesellschaften dualistisch zu typisieren. Im klassischen Kultur-Relativismus Margret Meads und Ruth Benedicts beispielsweise werden mehr oder weniger spekulativ traditionale und moderne Problemlösungsmodi in Analogie zu kulturellen Zielen und Zwecken gesetzt und gelten als ebenso äquivalent wie die Kulturen selbst⁶⁷⁾. Solche impliziten oder expliziten Äquivalenzthesen können dazu beitragen, den bei Piaget und auch noch in den meisten Bruner-Studien dominierenden Gedanken der Einlinigkeit von Entwicklung in Frage zu stellen.

Die neuere Debatte um solche Äquivalenzen kreist häufig um die sog. "split-brain-These". Sie wehrt eine Überordnung abstrakter über konkrete Kompetenzen ab und versucht, kognitiv-kommunikative Sozialisationsprozesse typologisch danach zu unterscheiden, welche der beiden Hirnhälften in ihnen dominant wird⁶⁸⁾. Über deren unterschiedliche Funktion gibt es gesicherte physiologische Erkenntnisse: Links lassen sich verbal-analytische, rechts räumliche Informationsverarbeitung lokalisieren. Eine funktionale Austauschbarkeit konnte bisher jedoch nur an Patienten mit partiellen Hirnläsionen festgestellt werden⁶⁹⁾. Deshalb ist die direkte Übertragung dieses Modells auf die Kultur- und Kognitionsproblematik sehr spekulativ. Die Vertreter der split-brain-These behaupten, je nach den Anforderungen der Umwelt werde Information entweder mehr räumlich oder analytisch verarbeitet, so daß im Verlauf individueller Entwicklung die eine oder andere Hirnhälfte dominiere. Dies könne beispielsweise den fundamentalen Unterschied zwischen "westlicher" und "fernöstlicher" Lebenseinstellung erklären, zwi-

schen eher rationaler oder intuitiver Welt-Erfahrung⁷⁰⁾. Abstrakte und konkrete Denkstrukturen seien vielfach äquivalente Ergebnisse einer eher verbal-analytischen oder räumlich-ganzheitlichen Strategie der Erkenntnisgewinnung⁷¹⁾.

Diese These ist sicherlich zu global. Ungeachtet ihrer mangelnden physiologischen Absicherung stützen jedoch die Erkenntnisse über besondere Fähigkeiten der Sinneswahrnehmung in "traditionalen" Gesellschaften die Vermutung, daß die von Piaget als "konkret" bezeichneten Kompetenzen nicht unbedingt der Entwicklung formal-logischer Operationen untergeordnet sind, sondern mindestens teilweise zu äquivalenten Problemlösungsstrategien ausgebaut werden können⁷²⁾.

Beispielsweise konnte H.A. Witkins These erschüttert werden, zwischen individueller Autonomie - bei Piaget höchste Stufe der "moralischen" Entwicklung - und der Fähigkeit zu einer abstrahierenden, objektiven Wahrnehmung physikalischer Gegenstände gäbe es einen eindeutigen Zusammenhang, der mit dem "kognitiven Stil" der "Feldunabhängigkeit" beschrieben werden könne⁷³⁾. "Feldabhängig", gruppenbezogen aufgewachsene Kinder in Sambia waren dagegen zu objektiver Wahrnehmung (nach Witkin-Tests) umso mehr in der Lage, als in ihrer speziellen Sozialisation Wahrnehmungsfähigkeiten betont wurden⁷⁴⁾.

In die gleiche Richtung, aber mit deutlicherer Kritik am normativen Gehalt von Piagets Theorie, weisen neuere Konzepte, die zur Integration kultureller Minderheiten in den USA entwickelt wurden. M. Ramirez und A. Castaneda vertreten eine pädagogisch programmatische These: Die westliche Industriegesellschaft fordere und belohne abstrakte, feldunabhängige und daher beliebig mobile Denk- und Handlungsstrategien, wie sie in den Theorien Piagets und Witkins zum Ziel erfolgreicher Sozialisation erklärt werden. Kulturelle Minderheiten, die sich nicht einfach anpassen wollen, könnten ihre Interessen nur adäquat

durchsetzen, wenn sie dagegen ihre konkreten Problemlösungsstrategien ausbauten, die ihnen eine Identifikation mit ihrer sozialen Herkunft erlaubten⁷⁵⁾. Die einzelnen Vorschläge zu zweisprachlicher, bikultureller und "bikognitiver" Erziehung ähneln freilich mehr dem Konzept eines sozial-integrativen Unterrichts, als daß sie wirkliche Alternativen zur Anpassungserziehung darstellten⁷⁶⁾.

Analytisch schärfer scheinen die Typisierungen bei Lévi-Strauss. Er kritisiert jene Koppelung von Evolution und Sozialisation, wie sie sich bei Piaget findet; die Vorstellung, das Denken der "Primitiven" sei in der Evolution einfach stehen geblieben und dem "modernen" Denken ebenso unterlegen wie das kindliche Denken dem des Erwachsenen, sei eine "archaische Illusion"⁷⁷⁾. Lévi-Strauss analysiert das "Wilde Denken" in zeitgenössischen "traditionalen" Gesellschaften, das sich der Umwelt eher analogisch als analytisch bemächtigt, im strukturalen Zusammenhang von Spiel, Ritual und Mythos. Dieser Struktur sei in der Industriegesellschaft die von Spielen, Basteln und Wissenschaft äquivalent; sie sei als mehrfache Verschiebung der Strukturen des "Wilden Denkens" zu begreifen. So sei Auseinandernehmen und Zusammensetzen von ereignishaften Gesamtheiten in der Industriegesellschaft Gegenstand der Wissenschaft, im "Wilden Denken" dagegen Funktion von Ritualen. Die Äquivalenz von Ritual und Basteln dagegen sei nur eine formale, da die Struktur des Auseinandernehmens und Zusammensetzens beim Basteln nicht mehr den Status eines bedeutungsvollen Ereignisses habe. In dieser Weise gelingt es Lévi-Strauss, einfache dualistische Typisierungen so zu komplizieren, daß sie im Zusammenhang sozialer Strukturen interpretierbar werden. Er konkretisiert diesen Gedanken jedoch nicht weiter, sondern springt über zu der allgemeinen These, imaginativ-analogische und von der sinnlichen Wahrnehmung abstrahierende, analytische Erkenntnis seien als zwei Modi, nicht als zwei Stufen von Wissenschaft zu begreifen⁷⁸⁾.

Eine solch tendenziell übergeschichtliche Dualisierung wird von

marxistischen Strukturalisten abgelehnt. Sie versuchen vielmehr, die mit der kapitalistischen Industriegesellschaft hervorgebrachten Denkformen auch als Fortschritt in der Aneignung von Natur zu begreifen. So sieht M. Godelier - ungewollt im Sinne Piagets - das mythisch-analogische Denken als illusionäre "Personifizierung" der objektiven Natur, während das moderne "wissenschaftliche" Denken zwischen Vorstellungen von Wirklichkeit und Wirklichkeit selbst differenzieren könne. Wieweit angesichts der "Versachlichung sozialer Verhältnisse", wie sie Marx als Kennzeichen kapitalistischer Gesellschaftsstruktur herausgearbeitet hat, diese Chance genutzt werden kann oder einer neuen, "abstrakten" Illusion weicht, wäre dann genauer die Fragestellung, die kritisch an die Konkret-abstrakt-Typologie anschließt⁷⁹⁾.

In ethnologischen Feldstudien finden sich zahlreiche Belege dafür, daß die Unterscheidung konkreter und abstrakter Denkformen nicht einfach im Sinne eines evolutionären Fortschritts möglich ist. Besonders die Neuinterpretation der Trobriander-Daten B. Malinowskis durch D. Lee illustriert dies:

In der uns geläufigen Denkweise begreifen wir einen Weg als lineare Verknüpfung von A und B. Die Trobriander dagegen sehen einen Pfad als einen Ort innerhalb eines bedeutungsvollen Ganzen, das sich aus Ereignissen und der Struktur der Umwelt zusammensetzt. Analog dazu ließen sich schlußfolgernde und ganzheitliche Erfassung sozialer Lebenswelt unterscheiden⁸⁰⁾. Frei nach G.B. Shaw wäre hier die Frage nach dem Verlust zu stellen, den der Fortschritt in der Entwicklung des Denkens mit sich bringt.

4.4. Komplexere Konzeptionen

Die zunächst geschilderten Versuche einer Überprüfung einzelner Thesen Piagets ließen dort Raum für soziologische Anknüpfungen,

wo die oberflächlich nur empirische Frage der Milieugemessenheit von Tests das Problem der adäquaten Milieuanalyse aufwarf. Die Bruner-Studien konnten schon eine Struktur vorgeben, in der sich solche Analysen mit bestimmten Stufen des Kompetenzaufbaus verknüpfen ließen. Die in sich heterogenen dualen Typisierungen dagegen waren eher der Dimension der sozialen Festlegung von Sozialisationsprozessen zuzurechnen; eine Soziologie, die ihre Mitarbeit an vergleichender Forschung auf solche dualisierten Konzepte beschränkte, wäre jedoch schwerlich in der Lage, die Herausforderung durch Piaget voll aufzunehmen. Es soll deshalb im Folgenden geprüft werden, ob die komplexeren Konzepte den möglichen Ort soziologischer Beiträge zu vergleichender Sozialisationsforschung in einer Weise bestimmen, die diese drei Anknüpfungspunkte miteinander kombiniert.

4.4.1. Modes of Thought

In der neueren britischen Sozialanthropologie gibt es Bestrebungen, die bisher meist dual klassifizierten Denkformen in einem umfassenderen Kontext einzuordnen und dort zu analysieren. Die verschiedenen Untersuchungen zum Bedeutungsgehalt, zur Genese und Funktion von Denkweisen haben eines gemeinsam: Sie befinden sich durchweg noch im Vorfeld empirischer Forschung, möchten aber die in verschiedenen Lebenswelten vorfindlichen Denkweisen möglichst wenig spekulativ einer Analyse zugänglich machen. Theoretisch oder anhand von Sekundäranalysen wichtiger Feldstudien wird versucht, die Dimension des Aufbaus von Kompetenzen in Beziehung zu typischen Sozialisationszielen verschiedener Gesellschaften zu bringen; dazu werden die in den Köpfen der untersuchten Subjekte und der Forscher konzipierten idealisierten Sozialisationsprozesse in eine Beziehung zur funktionalen Einbindung individueller Entwicklung gebracht⁸¹⁾. Ein Beispiel aus der Feldforschung, das häufig herangezogen wird, um die Notwendigkeit einer solch komplexen Analyse zu demonstrieren, mag das illustrieren:

Nach T. Gladwin sind die Navigatoren auf den pazifischen Puluwat-Inseln gezwungen und in der Lage, äußerst abstrakte Steuerungen zu antizipieren und dabei mit Hypothesen und Schlußfolgerungen zu operieren. Bei Tests mit heuristischen Aufgaben nach Piaget zeigt sich jedoch, daß sie keinerlei innovative Kompetenz und keine der anderen Fähigkeiten zur Abstraktion von der unmittelbaren Anschauung ausgebildet haben, die Piaget zur "höchsten" Kompetenzstufe rechnet. Der gleichbleibende Naturzyklus nötigt ihnen keine Veränderung ihrer Handlungsorientierung auf. In Industriegesellschaften dagegen ist Abstraktionsfähigkeit eng gekoppelt mit Innovationstätigkeit; Abstraktion wird zur professionellen Kompetenz von Leuten, die sich auf wechselnde Situationen einstellen müssen; die planen und Veränderungen einleiten. In Puluwat dagegen verfügen Lehrer, die innovativ wirken, längst nicht über die Abstraktionsfähigkeit der Navigatoren⁸²⁾. Eine Isolierung der Dimensionen des Kompetenzaufbaus, die Piaget als universell erklärt, würde deshalb vergleichenden Forschungen nicht gerecht. Diese zwingen dazu - so die britischen Sozialanthropologen - Aussagen über kognitive Strukturiertheit sowohl auf die Handlungsprobleme von Individuen als auch auf tradierte Wissenssysteme von Gesellschaften zu beziehen. Der Zusammenhang der Dimensionen von Aufbau und Festlegung stellt sich unter anderem als Notwendigkeit dar, kognitive Strukturen nicht nur als Strukturen der Wahrnehmung und Informationsverarbeitung eines Subjekts, sondern auch als Strukturen objektiver Anforderungen an das Subjekt zu beschreiben⁸³⁾.

4.4.2. Umweltfunktionale Denkstrukturen

Um einiges konkreter, wenn auch nicht so vielfältig, ist der im Umkreis der Bruner-Schule entstandene Versuch, anhand piaget-orientierter, aber unorthodox aufgebauter Tests in Liberia und anhand von Sekundäranalysen grundlegende kognitive Kompetenzen und umweltspezifisch organisierte kognitive Strukturen von-

einander zu unterscheiden⁸⁴⁾. Außer den Variablen der Bruner-Studien werden hier Erkenntnisse der klassischen sowjetischen Psychologie verwertet. Zur Illustration hier ein einfaches, aber folgenreiches Klassifikationsexperiment von L.S. Vygotski und seinen Mitarbeitern aus den Zwanziger Jahren: Bewohnern ländlicher Regionen wurden ebenso wie solchen aus industrialisierten Gegenden je vier Bildkarten vorgelegt. Sie zeigten eine Säge, eine Axt, eine Schaufel und einen Holzklotz. Die erste Versuchsgruppe ordnete nach dem Kriterium "Holzbearbeitung" Säge, Axt und Holzklotz zusammen und schied die Schaufel als nicht dazugehörig aus; die zweite sortierte den Holzklotz aus. In einer späteren Paralleluntersuchung folgte eine Vergleichsgruppe aus der ländlichen Region deutlich dem Klassifikationsmuster "Werkzeuge" der zweiten Gruppe. Mittlerweile war allerdings jene Region teilweise industrialisiert und mit Bildungseinrichtungen versehen. Was folgt daraus? Es ist nicht mit der Feststellung getan, die beiden Klassifikationsmodi als formal gleich und deshalb äquivalent zu bezeichnen. Es gelte vielmehr, so Vygotskis Schüler A.R. Luria, aus Ursprung, Inhalt und Funktion solcher wie auch anderer kognitiver Prozesse die historische und gesellschaftliche Natur scheinbar rein individuell-psychischer Vorgänge zu rekonstruieren⁸⁵⁾.

Damit ist deutlich, daß formale Denkstrukturen "bereichsspezifisch"⁸⁶⁾, d.h. nach bestimmbareren Umwelthanforderungen genauer festgelegt werden. Daß dies auch für ihren Aufbau in der Sozialisation gilt, schließen die Vertreter des Konzepts "umweltfunktionaler Denkstrukturen" aus den vielfältigen Studien zur zeitlichen Verschiebung des Kompetenzerwerbs. Solche Verschiebungen fanden beispielsweise Price-Williams und Mitarbeiter bei ihrer Untersuchung der kognitiven Fähigkeiten sechs- bis neunjähriger Kinder aus mexikanischen Töpferfamilien. Entgegen dem Trend bei piaget-orientierten Tests in Entwicklungsländern waren diese Kinder voll in der Lage, die

Erhaltung von Menge und Substanz nach Formveränderungen physikalischer Gegenstände zu erkennen. Es konnten jedoch keine Hinweise darauf gefunden werden, daß sie auch andere konkret-operationale Kompetenzen schneller aufgebaut hatten als die Kontrollgruppen⁸⁷⁾.

M. Cole, J. Gay, J.A. Glick und D.W. Sharp versuchten, mit Hilfe solcher Erkenntnisse über umweltfunktionale Entwicklung kognitiver Kompetenzen die gängige duale Typisierung konkreter und abstrakter Fähigkeiten neu zu diskutieren. Sie stellten schriftunkundigen westafrikanischen Kpelle verschiedener Altersstufen formal-operationale Probleme nach Piaget und fanden dabei heraus, daß Piagets Urteil über einen vorzeitigen Abbruch des Kompetenzaufbaus zu kurz greift. Die Kpelle waren zwar nicht in der Lage, die Tests in Piagets Sinn zu lösen, folgten dabei jedoch einer "Handlungslogik"⁸⁸⁾, die der Problemsituation ihrer Umwelt entsprach. Das konnte mit Experimenten zu verschiedenen logischen Operationen gezeigt werden. Was "handlungslogisches" im Gegensatz zu Piagets formallogischem Denken bedeuten kann, sei im Folgenden am Problem einer Konjunktion illustriert:

"Experimenter: At one time spider went to a feast. He was told to answer this question before he could eat any of the food.

The question is: Spider and black deer always eat together.

Spider is eating. Is black deer eating?

Subject: Were they in the bush?

Experimenter: Yes.

Subject: They were eating together?

Experimenter: Spider and black deer always eat together. Spider is eating. Is black deer eating?

Subject: But I was not there. How can I answer such a question?

Experimenter: Can't you answer it? Even if you were not there you can answer it.

Subject: Ask the question again for me to hear.

Experimenter: (repeats the question)

Subject: Oh, oh black deer was eating.

Experimenter: Black deer was eating?

Subject: Yes.

Experimenter: What is your reason for saying that black deer was eating?

Subject: The reason is that black deer always walks about all day eating green leaves in the bush. When it rests for a while it gets up again and goes to eat⁸⁹⁾.

Solche Studien führten zu einer Differenzierung der piaget-kritischen These, man müsse die Dimension der funktionalen Festlegung von Kompetenzen stärker berücksichtigen. Cole u.a. möchten nicht wie Piaget universelle Form und spezifischen Inhalt trennen, sondern allgemeine Konstituierung und funktionale Festlegung von Kompetenzen aufeinander beziehen.

Elementare Operationen der Wahrnehmung, Bewegung und Aufmerksamkeit sowie irgendeine Art von Basisprozessen wie Abstraktion, Klassifikation, kausale Folgerung könne man als Universalien betrachten. Auf ihnen bauten komplexe Prozesse auf, die nur als sozial-strukturell und tätigkeitsbezogen "relativ" - in diesem Sinne als "umweltfunktionale Systeme" - interpretiert werden könnten⁹⁰⁾. Zusätzlich versuchte die Forschergruppe, experimentell die Kommunikationssituation, die Lernprozessen zugrundeliegen, in das Konzept zu integrieren. Das ist bisher nur im Ansatz gelungen. Doch konnten wichtige Korrelationen zwischen typischen Lernsituationen - so etwa learning by doing, observational learning, verbal instruction, engagement in ongoing activity - und entsprechenden Schemata der Informationsverarbeitung gefunden werden⁹¹⁾. So unbefriedigend allgemein vieles im Konzept der umweltfunktionalen kognitiven Strukturen noch ist: Gegenüber Piaget erlaubt es eine genauere Bestimmung allgemeiner und spezifischer, formaler, inhaltlicher und funktionaler Festlegungen von Kompetenzen, die in Sozialisationsprozessen erworben werden.

5. Probleme und Perspektiven einer soziologisch vergleichenden Sozialisationsforschung

In den vergleichenden Studien wird deutlich, welche Probleme Piagets Herausforderung der Soziologie aufwirft und welche Perspektiven vergleichender Sozialisationsforschung Chancen zu einer soziologischen Anknüpfung bieten.

5.1. Systematische Probleme

Die vergleichenden Studien nutzen den Spielraum des generativen Paradigmas weiter aus als Piaget. Sie belegen, daß ein- und dieselbe Kompetenz funktional unterschiedlich festgelegt sein kann und daß umgekehrt ein- und dieselbe Performanz auf verschiedene Kompetenzen zurückgeführt werden kann. Sie demonstrieren, daß der enge, formale Kompetenzbegriff Piagets zu übergeneralisierenden Interpretationen führen kann und stützen damit die "konzeptuelle" Piaget-Interpretation. Sie zeigen, in welcher Hinsicht drei wesentliche Probleme einer piaget-orientierten Vergleichsforschung soziologisch relevant sind: Die Universalienkategorie, die Dimension des "vertikalen" Kompetenzaufbaus und der Potentialitätsaspekt.

5.1.1. Universalismus und Relativismus

In vielen vergleichenden Forschungen ist der Satz: "Universell ist die Form, relativ der Inhalt" eine Art Patentrezept⁹²⁾. Piagets Theorie individueller Entwicklung von Vernunft und Moral folgt ähnlich wie Max Webers Konzept gesellschaftlicher Rationalisierung diesem Leitgedanken, der jedoch in beiden Fällen implizit normativ umformuliert ist. Piaget konzentriert sich auf die formalen Entwicklungsstadien von Handlungsschemata (Kompetenzen) und stuft entsprechend den Stand individueller und evolutionärer

Entwicklung ein; inhaltlich-funktionale Festlegungen sind bei ihm weitgehend ausgeblendet und damit tendenziell bedeutungslos. Max Weber konzentriert sich auf das universelle "Schema" der Rationalisierung, stuft entsprechend den evolutionären Standort von Gesellschaften und den Entwicklungsstand von Institutionen und Individuen ein; inhaltliche Ziele sind entweder als "Wertrationalitäten" niedrigeren Entwicklungsstufen oder als "materialer" Aspekt einer formalen "Zweckrationalität" zugeordnet; individuell abweichende Wertsetzungen von dieser gesellschaftlich vorgegebenen Rationalität sind zur Bedeutungslosigkeit verurteilt, wenn sie sich nicht "charismatisch" für deren Sachlogik funktionalisieren lassen⁹³⁾.

Eine solche Trennung universeller Formen und relativer Inhalte gehört objektiv zur Ideologie eines universalistischen Sozialsystems, d.h. einer Gesellschaftsformation, die universelle Gültigkeit für die Strukturen und Tendenzen beansprucht, die T. Parsons als "evolutionäre Universalien" begreift⁹⁴⁾. In ihnen werden rein formal bestimmte Kompetenzstrukturen zum Medium einer Durchsetzung von Herrschaft, die ihre Legitimation aus einer Formalisierung und Verdinglichung sozialer Verhältnisse bezieht.

Eine Koordination des universalistischen Konzepts Piagets mit einer universalistischen Soziologie in Webers und Parsons' Tradition wäre relativ bruchlos möglich. In soziologischer Perspektive wäre dann Piagets Entwicklungskonzept der Strategie der "kognitiven Vergesellschaftung" (H.-C. Harten)⁹⁵⁾ zuzuordnen, die für die system-theoretische Problematik einer Formalisierung bzw. "Generalisierung" von Motivationen (N. Luhmann)⁹⁶⁾ konstitutiv ist.

Einige der vergleichenden Studien versuchen einer solch bruchlosen Kombination psychologischer und soziologischer Universalien durch eine Analyse unterschiedlicher Situationsangemessen-

heit formaler Entwicklungsstufen zu begegnen. Sofern sie gänzlich auf die Universalienkategorie verzichten, wie das Konzept feldabhängiger Denkstrukturen von Ramirez und Castaneda, verzichten sie aber zugleich darauf, die kritischen Potenzen Piagets aufzunehmen. Die Theorie umweltfunktionaler Denkstrukturen dagegen steht für den Versuch, relativistische Beliebigkeit zu überwinden und die eng formalisierten Kompetenzen Piagets durch komplexere Konstrukte zu ersetzen.

5.1.2. Vertikale und horizontale Dimensionen

Soziologische Beiträge zur vergleichenden Sozialisationsforschung sind also nicht notwendigerweise kritisch, wenn sie die "vertikale" Dimension von Sozialisationsprozessen, die Piagets Konzept eines universellen Kompetenzaufbaus bestimmt, dadurch relativieren, daß sie die "horizontale" Dimension bearbeiten, zu der die inhaltlich-funktionalen Festlegungen in verschiedenen sozialen Kontexten gehören.

Eine vertikale Skalierung von Kompetenzen nach Piaget ist potentiell ebenso ideologisch wie kritisch. Sie fragt grundsätzlich auch nach der Behinderung oder Förderung von Sozialisation durch externe Strukturen. Eine solche Aufnahme des normativen Gehalts von Piagets Theorie ist dann kritisch, wenn sie - ähnlich wie das "Modes-of-Thought"-Konzept - die vertikale Sozialisationsdimension differenziert: Es gilt, die Richtung individueller Entwicklung, die beispielsweise universalistische Sozialsysteme über ihre Anforderungsstruktur und ihren Druck zur Anpassung an Entwürfe "normaler", "gelungener" Sozialisation vorgeben, von der Entwicklungsrichtung zu differenzieren, die sich in den Köpfen der untersuchten Subjekte und der Forscher als Vorstellung von optimaler Sozialisation findet. Wenn diese Differenzierung entfällt, wird die Kritik zur Kritik mangelnder Anpassung. Eine differenzierte Kritik im Sinne der britischen Sozialanthropologen folgt einem Maßstab, der einer Begründung

bedarf. Kriterien solcher Differenziertheit lassen sich aus den zahlreichen ethnologischen Studien zum Äquivalenzproblem gewinnen: Nach der vertikalen Kompetenz-Skala ist formale Logik einer "Handlungslogik" eindeutig übergeordnet. Auf einer Skala, die Kompetenzen nach ihrer Bedeutung für bestimmbare Handlungsprobleme gewichtet, können die beiden Logiken unter Umständen jedoch als nur horizontale Differenzierungen qualitativ äquivalenter Problemlösungsfähigkeiten beurteilt werden. Und umgekehrt: Die Modi des bloßen "Habens" einer Kompetenz und ihres optimalen Gebrauchs, die nach Piagets Kompetenzkonzept lediglich horizontale Differenzierungen darstellen, können nach einer solchen qualitativen Skala als höhere oder niedrigere Entwicklungsstadien eingestuft werden⁹⁷⁾.

5.1.3. Potential und Realität

Piaget konfrontiert eine kritische Sozialisationstheorie mit dem Problem, wie Differenz und Identität von gattungsspezifischem Handlungspotential und empirischer Realität zu fassen ist. Diese Frage ist im generativen Paradigma nur ansatzweise gelöst: Eine im Individuum bereits aufgebaute Kompetenz kann realisiert werden, wenn dies soziale Transformationsbedingungen erlauben; ähnlich kann das evolutionär aufgebaute Handlungspotential der Menschengattung realisiert werden, wenn das die gesellschaftlichen Strukturen zulassen. Diese Parallele erweist sich jedoch als trügerisch, wenn die Maßstäbe, nach denen gute oder schlechte Realisierungen oder höhere oder niedrigere Stufen von Kompetenz und Evolution sich als nicht so eindeutig erweisen, wie das in Piagets formalistischer Theorie den Anschein hat. Die evolutionär ausdifferenzierten gattungsspezifischen Möglichkeiten ändern ihren Charakter, wenn sie für spezifische gesellschaftliche Ziele und Zwecke funktionalisiert bzw. "festgelegt" werden.

Da Piaget Form und Inhalt von Sozialisationsprozessen nicht auf

einander bezieht, ist seine Theorie Reflex gesellschaftlicher Ideologie; andererseits reflektiert sie jedoch die objektive Steigerung der Möglichkeiten zur Aneignung von Umwelt in den Prozessen von Evolution und Sozialisation. Deshalb ist die relativistische Alternative zu Piaget nicht kritisch, wenn sie einfach die Ersetzbarkeit abstrakter durch konkrete Kompetenzen behauptet. Stehenbleiben oder Rückschritt in der Entwicklung ist keine Alternative zum Anpassungsdruck universalistischer Sozialsysteme. In zwei Richtungen könnte soziologische Forschung die Dynamik der Potentialitätskategorie Piagets kritisch aufnehmen:

- Genauer als die strukturalistische Ethnologie könnte sie die sozialen Bedingungen einer in Evolution und Sozialisation zunehmenden "Festlegung" untersuchen und nach den makrostrukturellen Voraussetzungen einer Wiederherstellung verlorengangener "Polymorphie" fragen.
- Sie könnte genauer fragen, welchen Modus formale Kompetenz annehmen müßte, um die Fähigkeit zu bezeichnen, formale Legitimationen aufzubrechen. Die Frage, unter welchen Umständen formale Kompetenzen zum Medium von Anpassung oder von Veränderung werden, tangiert auch soziologische Theoriebildung.

Diese beiden Zielsetzungen stehen einer "verstehenden" Piaget-Interpretation im Rahmen interaktionistischer Soziologie entgegen. Diese beraubt sich kritischer Möglichkeiten, indem sie die Differenz von Potential und Realität auf die Frage mehr oder weniger vollständiger Realisierung des semantischen Gehalts formaler Ziele individueller und gesellschaftlicher Entwicklung reduziert⁹⁸⁾.

5.2. Soziologische Perspektiven

5.2.1. Anleihen bei gegenwärtiger soziologischer Forschung

Allgemein kann die Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen unterschiedlich aufgebauter und festgelegter individueller Bildungsprozesse als der Ort soziologisch vergleichender Sozialisationsforschung bestimmt werden. Ein kritischer Vergleich auf der Ebene von Gesellschaften oder Gesellschaftsformationen kann auf einen umfassenden Vergleichsmaßstab nicht verzichten. Eine "konzeptuell" interpretierte Universalienannahme, die Piagets Herausforderung annimmt, bietet sich dazu an.

Eine derart definierte vergleichende Soziologie ist nicht nur auf den Diskussionsstand anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen verwiesen. Sie könnte auch Anleihen bei neueren Konzepten arbeits- und berufssoziologischer Untersuchungen aufnehmen, die solche Bildungsprozesse untersuchen, die der kapitalistischen Gesellschaftsformation spezifisch sind. Solche Konzepte fragen in marxistischer Tradition sowohl nach der Formbestimmung als auch nach der inhaltlichen Festlegung von Bewußtsein und Handeln in verschiedenen Arbeits- und Lebensprozessen. So könnte das "technologische Bewußtsein" in Teilen der "technischen Intelligenz", das sich in der Selbsteinschätzung als "Motor der technischen Entwicklung" ausdrückt⁹⁹⁾, als ein Modus der Autonomie gesehen werden, die nach Piaget höchste Stufe der kommunikativen Entwicklung darstellt. Oder die Deutung eines formalisierenden und abstrakt individualistischen Weltbilds als Internalisierung von Normen, die Hierarchienpositionen in gesellschaftlichen Produktionsbereichen vorgeben¹⁰⁰⁾, könnte als ein Modus abstrakter Kompetenzen verstanden werden.

Solche Perspektiven könnten den spezifisch soziologischen Beitrag zu vergleichender Sozialisationsforschung greifbar machen. An aktuellen Beispielen für einen Gegenstandsbereich und eine theoriestrategische Relevanz sei abschließend die Chance präzisiert, die eine Annahme von Piagets Herausforderung der Soziologie in vergleichender Forschung bietet.

5.2.2. Modernisierungsproblematik und vergleichende Sozialisationsforschung

Vygotskis Klassifikationsexperiment hatte gezeigt, wie die funktionale Einbettung in Modernisierungsprozesse inhaltlich den Aufbau kognitiver Kompetenzen beeinflusst, ohne daß von vornherein entscheidbar wäre, ob damit ein höheres Kompetenzniveau erreicht ist. In gegenwärtigen Konzepten soziologischer Modernisierungsforschung ist jedoch ein solches Urteil oft festgeschrieben. Inkeles und Smith z.B. projizieren formale Entwicklungsziele der westlichen Industriegesellschaft auf eine Skala "individueller Modernität", an deren Spitze neben Bildungs- und Aufstiegsaspirationen Informationshunger, Rationalität der Erfassung von Produktionsprozessen und Toleranz gegenüber sozialem Wandel stehen - alles Dinge, die sich unschwer mit Piagets "höchsten" Kompetenzstufen assoziieren lassen¹⁰¹⁾. Vergleichende Sozialisationsforschung könnte alternative Konzepte entwickeln, die es möglich machen, den Transfer von Bildung, Denk- und Lebensstilen aus den Metropolen in die Peripherien auch daraufhin zu untersuchen, wie weit er dort Sozialisationsprozesse deformiert und "autozentrierte" Entwicklung verhindert¹⁰²⁾.

5.2.3. Schichtenspezifische und vergleichende Sozialisationsforschung

Vergleichende und schichtenspezifische Sozialisationsforschung korrespondieren theoretisch und inhaltlich miteinander. Die empirischen Daten und theoretischen Deutungen erwecken den Anschein einer Wahlverwandtschaft von Kindern aus der Unterschicht und denen aus weniger modernisierten Gesellschaften: Beiden fehlt es überdurchschnittlich häufig an der Fähigkeit zur Realisierung der "höchsten" Kompetenzstufen; sie scheinen kommunikativ und kognitiv von der Bindung an konkrete Anschauung nicht

loszukommen¹⁰³⁾. Die Erklärung mit Hilfe des Konstrukts "defizitärer Umwelten" ist sicherlich wichtig¹⁰⁴⁾, aber unzureichend. Daneben sollte auch die Frage nach einer Wahlverwandtschaft von Theorien, die solche Ergebnisse zustandebringen, und den Standards der westlichen Industriegesellschaft, die in die Mittelschichtensozialisation besonders deutlich eingehen, gestellt werden. B. Bernstein, einer der "Väter" des Konzepts schichtenspezifischer Sozialisation, hat neuerdings die Parallelität der "unsichtbaren Pädagogik" vor allem interaktionistischer Sozialisationstheorien und der sich in formalen und abstrakten Kategorien darstellenden Interessen der "neuen Mittelklasse" analysiert¹⁰⁵⁾. Soziologisch vergleichende Sozialisationsforschung - dies hoffe ich gezeigt zu haben - kann neue Kriterien zur Kritik der grundsätzlichen Überordnung abstrakter über konkrete Kompetenzen liefern. Sie würde damit auch einen Beitrag zur konzeptuellen Überprüfung des Ansatzes schichtenspezifischer Sozialisationsforschung leisten, der gegenwärtig zur Disposition steht¹⁰⁶⁾.

Anmerkungen

- 1) Vgl. das von Geulen gehaltene Referat auf dem 18. Deutschen Soziologentag.
- 2) Vgl. S.B. Robinsohn et al.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich. Bd. I, II. Stuttgart 1970, 1975.
F. Braun u.a.: Schulreform und Gesellschaft. Vergleichende Studien über die gesellschaftlichen Bedingungen von Schulreformen in sieben europäischen Ländern, Teil I. Berlin: MPI für Bildungsforschung 1975.
- 3) Vgl. Inkeles-Smith 1974; Inkeles-Holsinger 1974; Müller 1975.
- 4) Vgl. R.E. Anderson-J.E. Carter: Human Behavior in the Social Environment: A Social Systems Approach. Chicago 1974.
- 5) Angelika Seifried und Heinz Schmidt haben mich bei der Suche nach und der Durchsicht von Literatur zu vergleichender Sozialisationsforschung unterstützt. Ihrer Arbeit, die durch finanzielle und organisatorische Unterstützung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung ermöglicht wurde, verdanke ich vor allem die bibliographische Ausleuchtung der "soziologischen Lücken" des Themas.

- 6) Den Hinweis auf G.B. Shaw verdanke ich J.K. Brown.
- 7) Der kompetenzbegriff wird in neueren Piaget-Interpretationen gern zur bündigen Charakterisierung der Regelstrukturen kognitiver und moralischer Orientierung verwendet. Vgl. Connolly-Bruner 1974, Noddings 1974.
- 8) Vgl. Lévi-Strauss 1969, S. 84 ff. und Brown 1975.
- 9) Vgl. v.a. die Auseinandersetzung mit Problemen vergleichender Forschung: Piaget 1976; sonst v.a. den Kontext des Begriffs "décalages horizontaux", am deutlichsten in Piaget 1972 a und des Begriffspaares "synchronische" bzw. "diachronische" Perspektive, bes. in Piaget 1974 b.
- 10) Lévi-Strauss 1969, S. 84 ff. und 1975, S. 351 ff.; zur Kritik Diamond 1976.
- 11) Brown 1975, S. 103.
- 12) Neuere Beispiele dafür sind die bewußt vortheoretischen ethnologischen Studien I. Hilgers und die vergleichend-psychologischen Arbeiten J.W.M. Whittings u.a., die Theorie tendenziell durch Korrelationen ersetzen; vgl. informativ dazu B. Becker-Pfleiderer 1975 und 1976. Weitere Zusammenstellungen vergleichender Arbeiten bei Burnett 1974, Calhoun-Ianni 1976 und Middleton 1970.
- 13) Die Human Relations Area Files beispielsweise sind als Datensammlungen unentbehrlich. Becker 1976 plädiert pragmatisch für das Recht deskriptiv-vergleichender Sozialisationsforschung.
- 14) Vgl. Kluckhohn 1962.
- 15) Vgl. Eckensberger 1970 und 1973.
- 16) Diese Entwicklung ist nachgezeichnet in Beuchelt 1974 und kritisch kommentiert bei Lindesmith-Strauss 1968.
- 17) Vgl. Berry-Dasen 1974, Bruner-Oliver-Greenfield 1971, Brislin-Bochner-Lonner 1975, Cole-Scribner 1974.
- 18) Vgl. Lindesmith-Strauss 1968.
- 19) Sowohl Becker 1975 und 1976 als auch Beuchelt 1974 sehen die piaget-orientierte Forschung hierin als Weiterentwicklung der kulturanthropologischen Persönlichkeitsstudien.
- 20) Vgl. M. Engert - D. Goldschmidt - T. Schöffthaler; Zur Bedeutung vergleichender Bildungsforschung, Ms. Berlin 1976 und die Debatte in Busch et al. 1974.
- 21) Soziologisch wurde Piaget vor allem durch J. Habermas und U. Oevermann aufgenommen; vgl. Oevermann 1976a, b; zu Habermas vgl. Harten 1975
- 22) Vgl. Anm. 7 und die in Anm. 21 genannten Autoren, zum Problem verschiedener Piaget-Interpretationen am Ende dieses

Abschnitts.

- 23) Nach Montada 1976.
- 24) Vgl. Piaget 1971, 1973 und Piaget-Inhelder 1972.
- 25) V.a. in Piaget 1974, 1976.
- 26) Piaget 1972 a, 1976.
- 27) Piaget 1976, S. 134.
- 28) Ebenda, S. 121 ff.
- 29) Ebenda, S. 125
- 30) Ebenda, S. 134
- 31) V.a. Piaget 1974; vgl. Oevermann 1976 a, b.
- 32) Mit diesen beiden Begriffen soll die wesentliche Qualität der konkret-operatorischen und der formal-operatorischen Entwicklungsstufen bezeichnet werden.
- 33) Zum Wertungsproblem v.a. Diamond 1976.
- 34) U.a. der soziologischen Erhellung dieses Problems widmen sich zwei gegenwärtig im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung laufende Projekte: W. Lempert: Gesellschaftliche Arbeit als Sozialisation und W. Edelstein: Entwicklung kognitiver und sozio-kognitiver Fähigkeiten unter unterschiedlichen sozial-strukturellen Bedingungen in Island.
- 35) V.a. in Piaget 1972 a.
- 36) Zum Problem einer soziologischen Aufnahme Piagets vgl. Oevermann 1976 b.
- 37) Vgl. Kluckhohn 1962.
- 38) Zuletzt Oevermann 1976 a.
- 39) Das zeigt Piaget 1973 besonders eindrücklich; Piaget 1970 grenzt sich darin von Chomsky ab.
- 40) Vgl. Abschnitt 4.1. des vorliegenden Beitrags.
- 41) Vgl. Oevermann 1974.
- 42) Vgl. den Beitrag von L.L. Eckensberger im vorliegenden Band.
- 43) Vgl. R. Benedict: Urformen der Kultur. Hamburg 1955; M. Mead: Coming of Age in Samoa. New York 1928; dies.: Growing up in New Guinea. New York 1930.

- 44) Vgl. Bernstein 1977, S. 162-213.
- 45) So Piaget 1971, S. 161 und Piaget 1972 b, S. 245 u.ö.
Dieser Tendenz Piagets folgen Autoren wie Goodnow 1969, die ihr Interesse vor allem auf eine empirische Unterscheidung konkret- und formal-operationaler Kompetenzen legen, während gelegentlich der entscheidende Entwicklungsfortschritt im Übergang von voroperationalen zu operationalen Kompetenzen gesehen wird; vgl. Suchman 1973.
- 46) Lukács 1968, 1971; vgl. die Piaget-Kritiken v.a. von Ashton 1975, Buck-Morss 1975, Ennis 1975, Harten 1975, Phillips-Kelly 1975.
- 47) Vgl. H. Aebli's Vorwort in Montada 1970.
- 48) Vgl. Oevermann 1974, 1976 a und unveröffentlichte Manuskripte von W. Edelstein, L. Krappmann, K. Kreppner und U. Oevermann 1974-1976.
- 49) Vgl. K. Kreppner: Zur Problematik des Messens in den Sozialwissenschaften, Stuttgart 1975.
- 50) Vgl. Oevermann 1976 c.
- 51) Zuletzt Hoppe et al. 1977, S. 121.
- 52) Riegel 1973, 1975.
- 53) Zusammenstellungen finden sich u.a. in Modgil 1974, Cole-Scribner 1974, Ashton 1975, Buck-Morss 1975, Phillips-Kelly 1975.
- 54) Zum Problem v.a. Bryant 1974, Feldman et al. 1974, Goodnow 1969 und Serpell 1976.
- 55) Price-Williams 1961, 1962.
- 56) P.M. Greenfield und Greenfield-Reich-Olver in Bruner-Olver-Greenfield 1971, S. 271 ff., 321 ff.
- 57) P.M. Greenfield ebenda, S. 298 f.
- 58) Feldman et al. 1974
- 59) Bergling 1974, S. 56 f.
- 60) Ebenda, S. 9
- 61) Vgl. J. Wohlwill in Montada 1970, S. 237 ff; Steiner 1974, 1976.
- 62) Piaget v.a. 1973.

- 63) Vgl. Steiner 1976, S. 59
- 64) Greenfield-Reich-Olver in Bruner-Olver-Greenfield 1971, S. 335, 372 u.ö.
- 65) Maccoby-Modiano, ebenda S. 307 ff., 319 ff
- 66) Vgl. P.R. Dasen in Berry-Dasen 1974, S. 381 ff.
- 67) Vgl. Anm. 43.
- 68) Vgl. Paredes-Hupburn 1976.
- 69) Galin-Ornstein 1975.
- 70) Zuletzt Ornstein 1977.
- 71) Paredes-Hupburn 1976.
- 72) Segall-Campbell-Herskovits 1966, Lloyd 1972.
- 73) Witkin et al. 1974 und Witkin in Berry-Dasen 1974, S. 99 ff. Diskussion bei Serpell 1976, S. 36 ff.
- 74) G. Siann: Measuring field dependence in Zambia. In: Intern. Journ. of Psychology 7, 1972, S. 87-96.
M.O. Okonji: The differential effects of rural and urban upbringing on the development of cognitive styles. In: Intern. Journ. of Psychology 4, 1969, S. 293-305; dagegen stützt Witkins Annahmen.
- 75) Ramirez-Castaneda 1974, S. 11 ff., 154 ff.
- 76) Ebenda, S. 102 ff., 129 ff.
- 77) Lévi-Strauss 1969, S. 84 ff.
- 78) Lévi-Strauss 1968, S. 27 ff. Konkretisierungen dieses Ansatzes finden sich v.a. in der sog. "Literacy-Forschung"; z.B. R. Finnegan in Horton-Finnegan 1973, S. 112 ff.; J. Goody (Hrsg.): Literacy in traditional societies. Cambridge 1968; P.M. Greenfield: Oral or written language. The consequences for cognitive development in Africa, the United States and England. In: Language and Speech 15, 1972 S. 169-178.
- 79) Dieser letzte Gedanke ist bei Godelier allerdings nur sehr implizit, vgl. Godelier 1973, S. 297 ff. und Berger 1976.
- 80) Lee 1968, S. 337 ff.

- 81) Vgl. die in Horton-Finnegan 1973 gesammelten Beiträge
- 82) Gladwin 1970, v.a. S. 214 ff.
- 83) Horton-Finnegan 1973, v.a. S. 230 ff.
- 84) Vgl. Cole et al. 1971, Scribner-Cole 1973, Cole Scribner 1974, Cole 1975.
- 85) Luria 1971; Diskussion in Carlson 1975.
- 86) Vgl. Seiler 1973, Henderson 1975.
- 87) Price-Williams et al. 1969.
- 88) Zur Interpretation vgl. Jahoda 1976.
- 89) Aus: Cole et al. 1971, S. 187.
- 90) Cole-Scribner 1974, S. 171 ff.
- 91) Scribner-Cole 1973; Cole-Scribner 1974, S. 177 ff.
- 92) Vgl. Cole-Scribner 1974, S. 25.
- 93) Vgl. M. Weber: Die Protestantische Ethik I, Hamburg 1973, S. 9, 20, 47, 185 ff. und seine Schriften "Politik als Beruf" und "Wissenschaft als Beruf" sowie das Kapitel "Der Markt" aus "Wirtschaft und Gesellschaft"; Prewo, R. - Ritsert, J. - Stracke, E.: Systemtheoretische Ansätze in der Soziologie. Reinbek 1973, S. 182 ff.; U. Vogel: Einige Überlegungen zum Begriff der Rationalität bei Max Weber. In: KzfSS 25, 1973, S. 532-550.
- 94) Vgl. T. Parsons: Societies: Evolutionary and comparative perspectives. Englewood Cliffs 1966, und ders.: Sociological theory and modern society. New York 1967 (v.a. Kap. 15: Evolutionary universals in society). Für Parsons sind u.a. formale Demokratie, Bürokratie, Geld, Markt und universelles Recht Universalien in diesem Sinn.
- 95) Vgl. Harten 1975, S. 445 ff., 515 ff.
- 96) N. Luhmann entwickelt dieses Konzept im Rahmen seiner Analyse der Trennungen von Motiven und Zwecken, in: Zweckbegriff und Systemrationalität, Frankfurt 1973, S. 128 ff. und bezeichnet den Sachverhalt organisationsbezogen als "Abstraktion" von Werten bzw. "Generalisierung" von Motiven, ebenda S. 36, 189 f. u.ä.
- 97) Die entsprechenden Thesen von Riegel 1973, 1975 sind illustriert u.a. in Ainsworth 1967.

- 98) R. Döbert - G. Nunner-Winkler: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Frankfurt 1975 verwenden diese Argumentationsfigur besonders eindrücklich; vgl. auch die Kontroverse Fach-Habermas in Soziale Welt 26, 1975, S. 110-121.
- 99) Vgl.: N. Beckenbach et al.: Klassenlage und Bewußtseinsformen der technisch-wissenschaftlichen Lohnarbeiter. Frankfurt a.M. 1973, S. 227 ff.
- 100) Vgl. Bowles-Gintis 1976.
- 101) Inkeles-Smith 1974, S. 34; differenziertere Beiträge zum Thema finden sich in Inkeles-Holsinger 1974.
- 102) Vgl. Bosse-Rudersdorf 1976 und bes. die dort genannten psychoanalytischen Studien.
- 103) Vgl. das Resümee schichtenspezifischer Sozialisationsforschung bei Faulstich, P.-Faulstich-Wieland, H.: Bildungsplanung und Sozialisation. Braunschweig 1975; und Bertram 1976; zur vergleichenden Forschung vgl. die in Anm. 46 und 53 genannten Autoren.
- 104) Vgl. Oevermann 1974.
- 105) Bernstein 1977, S. 162 ff.
- 106) Vgl. v.a. Bertram 1976, der die Probleme von Mehrebenenanalyse und Bedeutungskategorie betont, und Oevermann et al. 1976 c, die die soziale Transformation von Kompetenzen zu differenzieren suchen.

Literatur

- Ainsworth, M.D.S.: *Infancy in Uganda: Infant Care and the Growth of Love*, Baltimore 1967
- Ashton, P.T.: *Cross-Cultural Piagetian Research*, in: *Harvard Educational Review* 45, 1975, S. 475-506
- Becker-Pfleiderer, B.: *Sozialisationsforschung in der Ethnologie. Eine Analyse der Theorien und Methoden*, Saarbrücken 1975
- Becker, B.: *Sozialisationsforschung in der Ethnologie. Ms.*, Heidelberg (1976)
- Berger, A.H.: *Structural and Eclectic Revisions of Marxist Strategy: A Cultural Materialist Critique*, in: *Current Anthropology* 17, 1976, S. 290-305.
- Bergling, K.: *The Development of Hypothetico-Deductive Thinking in Children*, Stockholm 1974
- Bernstein, B.: *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*, Frankfurt a.M. 1977
- Berry, J.W. und Dasen, P.R.: *Culture and Cognition: Readings in Cross-Cultural Psychology*, London 1974
- Bertram, H.: *Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung*, in: *Zeitschrift für Soziologie* 5, 1976, S. 103-117
- Beuchelt, E.: *Ideengeschichte der Völkerpsychologie*, Meisenheim/Glan 1974
- Bosse, H. und Rudersdorf, K.-H.: *Erziehung und Abhängigkeit*, in: *Leviathan* 4, 1976, S. 14-52
- Bowles, S. und Gintis, H.: *Education and Personal Development: The Long Shadow of Work*, in: *Dies.: Schooling in Capitalist America*, New York 1976
- Brislin, R.W., Bochner, S., Lonner, W.J. (Hrsg.): *Cross-Cultural Perspectives on Learning*, New York 1975
- Brown, J.K.: *The Archaic Illusion: A Re-Examination of Lévi-Strauss' View of the Developing Child*, in: *Williams, Th.R. (Hrsg.): Psychological Anthropology. The Hague/Paris* 1975, S. 103-108
- Bruner, J.S., Olver, R.R., Greenfield, P.M.: *Studien zur kognitiven Entwicklung*, Stuttgart 1971
- Bryant, P.: *Perception and Understanding in Young Children*, London 1974

Buck-Morss, S.: Socio-Economic Bias in Piaget's Theory and Its Implications For Cross-Culture Studies, in: Human Development 18, 1975, S. 35-49

Burnett, J.H., Gordon, S.W., Gormley, C.J.: Anthropology and Education, New Haven 1974

Busch, A. et al. (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft, Pullach 1974

Carlson, J.S.: Kulturvergleichende Forschung sensu Piaget, in: Walter, H. (Hrsg.): Sozialökologie. Neue Wege der Sozialisationsforschung, Stuttgart-Bad Cannstatt 1975, S. 283-312

Cole, M.: An Ethnographic Psychology of Cognition, in: Brislin, R.W., Bochner, S., Lonner, W.J. (Hrsg.): Cross-Cultural Perspectives on Learning, New York 1975, S. 157-175

Cole, M., Gay, J., Glick, J.A., Sharp, D.W.: The Cultural Context of Learning and Thinking, New York 1971

Cole, M., Scribner, S.: Culture and Thought, New York usw. 1974

Connolly, K.-J., Bruner, J.S. (Hrsg.): The Growth of Competence, London/New York 1974

Diamond, S.: Kritik der Zivilisation, Frankfurt/New York 1976

Eckensberger, L.: Methodenprobleme der kulturvergleichenden Psychologie, Saarbrücken 1970

Eckensberger, L.: Methodological Issues of Cross-Cultural Research in Developmental Psychology, in: Nesselroade, J.R., Reese, H.W. (Hrsg.): Life-Span Developmental Psychology, New York/London 1973, S. 43-64

Ennis, R.H.: Children's Ability to Handle Piaget's Propositional Logic, in: Review of Educational Research 45, 1975, S. 1-41

Feldman, C.F., Lee, B., McLean, J.D., Pillemer, D., Murray, J.: The Development of Adaptive Intelligence, San Francisco usw. 1971

Galin, D., Ornstein, R.E.: Hemisphere Specialization and the Duality of Consciousness, in: Widroe, H.J.: Human Behavior and Brain Function. Springfield/Ill. 1975, S. 3-23

Gladwin, T.: East is a Big Bird, Cambridge, Mass. 1970

Godelier, M.: Ökonomische Anthropologie, Reinbek 1973

Goodnow, J.J.: Problems in Research on Culture and Thought, in: Elkind, D., Flavell, J.H. (Hrsg.): Studies in Cognitive Development, New York usw. 1969

- Harten, H.-C.: Gesellschaft und politische Erkenntnis in der Theorie Jean Piagets. Phil. Diss. Hamburg 1975
- Henderson, D.: Kontextspezifität, Spielraum und kognitive Sozialisation, in: Bernstein, B. (Hrsg.): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle, Düsseldorf 1975, S. 46-77
- Hoppe, S., Schmid-Schönbein, C., Seiler, Th.B.: Entwicklungssequenzen, Bern usw. 1977
- Horton, R., Finnegan, R. (Hrsg.): Modes of Thought, London 1973
- Inkeles, A., Holsinger, D.B.: Education and Individual Modernity in Developing Countries, Leiden 1974
- Inkeles, A., Smith, D.H.: Becoming modern, Cambridge/Mass. 1974
- Jahoda, G.: Culture Conflict and Education, in: Afrika Spectrum 11, 1976, S. 173-185
- Gluckhohn, C.: Universal Categories of Culture, in: Tax, S. (Hrsg.): Anthropology Today, Chicago 1962, S. 304-320
- Leacock, E.B.: Education in Africa: Myths of "Modernization", in: Calhoun, C.J., Ianni, F.A.J. (Hrsg.): The Anthropological Study of Education, The Hague 1976, S. 239-250
- Lee, D.: Codifications of Reality: Lineal and Nonlinear, in: Dundes, A.: Every Man His Way, Englewood Cliffs 1968, S. 329-343
- Lévi-Strauss, C.: Strukturelle Anthropologie I, II, Frankfurt a.M. 1967, 1975
- Lévi-Strauss, C.: Das wilde Denken, Frankfurt a.M. 1968
- Lévi-Strauss, C.: The Elementary Structures of Kinship, Boston 1969
- Lindesmith, A.R., Strauss, A.: Zur Kritik der "Kultur- und Persönlichkeitsstruktur"-Forschung, in: Topitsch, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften, Köln/Berlin 1967, S. 435-453
- Lloyd, B.B.: Perception and Cognition, Harmondsworth 1972
- Lukács, G.: Geschichte und Klassenbewußtsein, Neuwied 1968
- Lukács, G.: Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins, Neuwied/Berlin 1971
- Luria, A.R.: Towards the Problem of the Historical Nature of Psychological Processes, in: Intern. Journal of Psychology 6, 1971, S. 259-272

- Middleton, J. (Hrsg.): From Child to Adult, New York 1970
- Modgil, S.: Piagetian Research. Windsor, Berks. 1974
- Montada, L.: Die Lernpsychologie Jean Piagets, Stuttgart 1970
- Montada, L.: Wie entsteht Erkenntnis? In: Psychologie heute 3, 1976, S. 57-62
- Müller, H.-P.: Modernisierungsprozesse in Bangladesh, Bern/Frankfurt a.M. 1975
- Noddings, N.: Competence Theories and the Science of Education, in: Educational Theory 24, 1974, S. 356-364
- Oevermann, U.: Die falsche Kritik an der kompensatorischen Erziehung, in: Neue Sammlung 14, 1974, S. 537-568
- Oevermann, U.: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf, Reinbek 1976 a, S. 34-52
- Oevermann, U.: Piagets Bedeutung für die Soziologie, in: Hommage à Jean Piaget zum achtzigsten Geburtstag, Stuttgart 1976 b, S. 36-41
- Oevermann, U. u.a.: Die sozialstrukturelle Einbettung von Sozialisationsprozessen, in: Zeitschrift für Soziologie 5, 1976 c, S. 167 - 199
- Ornstein, R.E.: The Psychology of Consciousness, New York 1977
- Paredes, A., Hupburn, M.J.: The Split Brain and the Culture-and-Cognition Paradox, in: Current Anthropology 17, 1976, S. 121-127
- Phillips, D.C., Kelly, M.E.: Hierarchical Theories of Development in Education and Psychology, in: Harvard Educational Review 45, 1975, S. 351-375
- Piaget, J.: Piaget's Theory, in: Mussen, P.H. (Hrsg.): Carmichael's Manual of Child Psychology Vol. I. New York 1970, S. 703-732
- Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz, Olten 1971
- Piaget, J.: Intellectual Evolution From Adolescence to Adulthood, in: Human Development 15, 1972 a, 1-12
- Piaget, J.: Urteil und Denkprozeß des Kindes, Düsseldorf 1972 b
- Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt a.M. 1973

Piaget, J.: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart 1974 a

Piaget, J.: Biologie und Erkenntnis, Frankfurt a.M. 1974 b

Piaget, J.: Notwendigkeit und Bedeutung der vergleichenden Forschung in der Entwicklungspsychologie, in: ders.: Probleme der Entwicklungspsychologie, Frankfurt a.M. 1976, S. 120-134

Piaget, J., Inhelder, B.: Die Psychologie des Kindes, Olten/Freiburg 1972

Price-Williams, D.R.: Abstract and Concrete Modes of Classification in a Primitive Society, in: British Journal of Educational Psychology 32, 1962, S. 50-61

Price-Williams, D.R., Gordon, W., Ramirez, M.: Skill and Conservation: A Study of Pottery-Making Children, in: Developmental Psychology 1, 1969, S. 769

Price-Williams, D.R.: A Study Concerning Concepts of Conservation of Quantities Among Primitive Children, in: Acta Psychologica 18, 1961, S. 297-305

Ramirez, M., Castaneda, A.: Cultural Democracy, Bicognitive Development and Education, New York usw. 1974

Riegel, K.F.: Dialectical Operations: The Final Period of Cognitive Development, in: Human Development 16, 1973, S. 346-370

Riegel, K.F.: Toward a Dialectical Theory of Development, in: Human Development 18, 1975, S. 50-64

Scribner, S., Cole, M.: The Cognitive Consequences of Formal and Informal Education, in: Science 9, 1973, S. 553-559

Segall, M.H., Campbell, D.Th., Herskovits, M.J.: The Influence of Culture on Visual Perception, Indianapolis 1966

Seiler, Th.B.: Die Bereichsspezifität formaler Denkstrukturen, in: Frey, K., Lang, M. (Hrsg.): Kognitionspsychologie und naturwissenschaftlicher Unterricht, Bern usw. 1973, S. 249-283

Serpell, R.: Culture's Influence on Behaviour, London 1976

Spindler, G.D. (Hrsg.): Education and Cultural Process, New York 1974

Steiner, G.: On the Psychological Reality of Cognitive Structures: A Tentative Synthesis of Piaget's and Bruner's Theories, in: Child Development 45, 1974, S. 891-899

Steiner, G.: Jean Piaget: Versuch einer Wirkungs- und Problemgeschichte, in: Hommage à Jean Piaget zum achtzigsten Geburtstag, Stuttgart 1976, S. 49-114

Suchman, J.R.: Fragetraining: Aufbau von Fertigkeiten zur selbstständigen Entdeckung, in: Neber, H. (Hrsg.): Entdeckendes Lernen, Weinheim 1973, S. 247-272

Varkevisser, C.M.: Socialization in a Changing Society. Sukama Childhood in Rural and Urban Mwanza, Tanzania, Den Haag 1973

Witkin, H.A. et al.: Psychological Differentiation Studies of Development, New York usw. 1974